

Educación para la ciudadanía intercultural en Ecuador: Historia, límites y retos para el futuro

Education for intercultural citizenship in Ecuador: History, limits and challenges for future

Javier González Díez

Departamento de Culturas, Política y Sociedad, Universidad de Torino, Italia

✉ javier.gonzalezdiez@unito.it

 ORCID: 0000-0002-4900-4470

Juan Carlos Brito Román

Grupo de Investigación EduSUR, Universidad Nacional de Educación – UNAE, Ecuador

 ORCID: 0000-0002-8607-3627

Virginia Gámez Ceruelo

Grupo de Investigación EduSUR, Universidad Nacional de Educación – UNAE, Ecuador

 ORCID: 0000-0001-5983-9415

Recepción: 25 de agosto de 2019 / Aceptación: 07 de diciembre de 2021 / Publicación: 02 de enero de 2022

Resumen

El artículo se plantea reflexionar sobre cuál es el rol que la educación ha jugado históricamente en la construcción de los imaginarios nacionales sobre la ciudadanía; en particular, se propone abordar de qué manera la educación está actualmente incidiendo, aportando o contribuyendo a la construcción de una ciudadanía intercultural en Ecuador. Para lograr sus objetivos, el artículo hace un análisis de la normativa jurídica, documentos curriculares y libros de texto que conciernen la educación para la ciudadanía en diferentes periodos de la historia ecuatoriana, poniendo en evidencia los imaginarios que se construyen en el contexto educativo sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes, y el valor que se ha dado a la diferencia cultural como elemento constitutivo del país. El artículo concluye estableciendo los límites que presenta actualmente la educación para la ciudadanía en Ecuador, y planteando la necesidad de superarlos en la perspectiva de la construcción real de una ciudadanía intercultural.

Palabras clave: Ciudadanía; Interculturalidad; Educación; Pueblos Indígenas; Afrodescendientes.

Abstract

The article pretends to reflect on the role that education has historically had until now in the construction of national imaginaries about citizenship; in particular, it is proposed to study how education is currently influencing or contributing to the construction of intercultural citizenship in Ecuador. To achieve its objectives, the article makes an analysis of the legal regulations, curricular documents and textbooks that concern education for citizenship in different periods of Ecuadorian history, highlighting the imaginaries about the indigenous and Afro-descendant populations that are built in the educational context, and the value that has been given to cultural difference as a

constitutive element of the country. The article concludes by establishing the limits currently presented by education for citizenship in Ecuador, and raising the need to overcome them from the perspective of the real construction of an intercultural citizenship.

Keywords: Citizenship; Interculturality; Education; Indigenous population; Afro-descendant population.

1. Introducción: construir la ciudadanía intercultural desde la educación

En su artículo 1, la Constitución de la República de 2008 declara que el Ecuador es un estado intercultural y plurinacional. La misma Constitución, en su preámbulo, reconoce las “raíces milenarias” del pueblo ecuatoriano, “forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos”. Esta declaración plantea un hito histórico importante en la historia del país, al poner al centro de su atención la diversidad cultural que caracteriza el contexto nacional. En particular, el avance histórico de la Constitución expone un nuevo planteamiento en torno a la idea de *ciudadanía intercultural* para las ecuatorianas y los ecuatorianos, es decir una “nueva forma de convivencia ciudadana” donde se pueda disfrutar de derechos sin:

ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos (CRE, art. 11).

El propósito de nuestro artículo es, a partir de estos elementos declarativos de la Constitución ecuatoriana, cuestionarnos cuál es el rol que la educación – ámbito en el que desarrollamos nuestro pensamiento académico – ha tenido hasta ahora históricamente en la construcción de los imaginarios nacionales que fundan las ideas de ciudadanía; al mismo tiempo, también planteamos y preguntarnos cómo, en el contexto definido por la Constitución de 2008, la educación está actualmente incidiendo, aportando o contribuyendo a la construcción de una ciudadanía intercultural en el país.

En el artículo entendemos la noción de ciudadanía no tanto desde un punto de vista administrativo-burocrático, pues desde tal perspectiva el discurso estaría zanjado (todos tienen derecho a la ciudadanía en las formas previstas por los artículos 6-7-8-9 de la Constitución); más bien, nos colocamos en una perspectiva sociológico-política que cuestiona la condición de ciudadanía como la del actor social completamente integrado en un contexto social, cultural y político, en el que disfruta de derechos e igualdad (Venturoli y Lobato, 2013). El ciudadano es aquel que participa plenamente en la vida y relaciones sociales de la comunidad a la que pertenece, ejerciendo sus derechos sin ser discriminado. Es en este sentido que, en todas las ocasiones en las que se habla de discriminación, desigualdad o subordinación, se habla de “déficit de ciudadanía”, que bien puede ser entendido esta como la realización incompleta de una ciudadanía. Este es el caso de los grupos minoritarios o subalternos dentro del Estado-nación, es decir, grupos que, por no corresponder a las ideas hegemónicas de pertenencia nacional, son subordinados y excluidos del pleno ejercicio de sus derechos, por ejemplo: los grupos LGBTIQ, o los miembros de grupos étnicos subalternos, como en Ecuador han sido históricamente los indígenas, los afrodescendientes y los montubios.

En un reciente libro, el antropólogo Didier Fassin (2018) propone “reflexionar sobre el trato diferente que las sociedades contemporáneas dan a sus miembros, sobre el valor que atribuyen a la vida en general, y la valía que adjudican a las vidas en particular” (2018, p. 46), para poder así entender, mediante los diferentes valores que se dan a la vida de las y los ciudadanos, cuáles son los nuevos regímenes de desigualdad dentro de los estados contemporáneos. Es a través de esta idea de Fassin, en cuya perspectiva en los estados modernos pueden existir “vidas descartables” que se quedan fuera de las políticas y planificaciones gubernamentales, que proponemos leer la situación histórica y actual de la ciudadanía en Ecuador, evidenciando cómo históricamente, por medio de la educación, se han ido presentando modelos de ciudadanía diferentes, con grados diferentes de inclusión o exclusión de los grupos subalternos.

Si el reto para el Ecuador contemporáneo es cómo construir una ciudadanía plenamente intercultural, que sea consecuente con los elementos declarativos de la Constitución de 2008, en este artículo queremos concentrarnos sobre lo que implica esa formación ciudadana en el ámbito escolar. Sabemos que el ámbito escolar no es un espacio de por sí suficiente para formar ciudadanía, pues esta se construye a través de un sistema articulado de políticas públicas de igualdad, de justicia económica, de paridad lingüística, etc. A pesar de estos evidentes límites, pensamos que los procesos educativos, de alguna manera, aportan a la construcción de la ciudadanía, al ser el lugar en el que se formulan y transmiten imaginarios político-sociales, que constituyen el horizonte ideológico dentro del cual se definen las decisiones y acciones sociales. Nuestra intención en el transcurso del artículo será, por lo tanto, la de estudiar cómo la educación institucionalizada ha contribuido históricamente en Ecuador a crear modelos de ciudadanía -y, entonces, entender cuáles-, pero también, cómo ha aportado en algunos casos a procesos de “desciudadanización” (Granda Merchán, 2003) de los grupos subalternos. Este panorama histórico tiene en realidad la intención de proyectarse sobre el presente, para entonces entender de qué manera la educación actual está contribuyendo a la formación de la ciudadanía intercultural planteada por la Constitución de 2008, o cuánto, en cambio, el sistema educativo no esté continuando a replicar formas de “desciudadanización” que excluyen a una parte de la población ecuatoriana.

2. Currículos, libros de texto y construcciones históricas de la ciudadanía: perspectivas y métodos de investigación

Como ha sido indicado por el sociólogo Juan Carlos Tedesco (2010), desde el siglo XIX la institucionalización de los sistemas educativos en América Latina nace y se relaciona a los procesos de construcción y consolidación del Estado-nación. Los Estados-nación surgidos con las independencias tenían una matriz fuertemente blanco-criolla antes, blanco-mestiza después, y se fundaban sobre sistemas de dominio y explotación de los grupos subalternos indígenas y afrodescendientes. Sus bases de legitimidad eran extremadamente frágiles, como fue reconocido por Simón Bolívar en un célebre pasaje de su *Carta de Jamaica* (Pratt, 1992), y necesitaban un aparato ideológico que sustentara su pretensión de legitimidad. De aquí que la subalternización de indígenas y afrodescendientes correspondiera a una exclusión en los imaginarios nacionales, fundados sobre la prevalencia del elemento cultural blanco-europeo y del mestizaje como “ideología todo-excluyente” (Stutzman, 1981) que de él derivaba. La educación institucionalizada nace, por lo tanto, en función de vehicular un imaginario blanco-mestizo, con una presencia esporádica de lo indígena en términos ventrílocuos (el “indio consentido”), y una ausencia total de lo afro-descendiente.

En este contexto, las nascentes disciplinas escolares tuvieron el rol de ser las creadoras de imaginarios nacionales nuevos, capaces de agregar y cohesionar a los diferentes grupos sociales alrededor de un proyecto nacional nuevo. El rol principal lo tuvieron las materias de historia y cívica (Bustos, 2018), pero también la geografía (Sevilla Pérez, 2013) y la literatura (Ortega Caicedo, 2017), a través de la selección de temas y la escritura de un relato que iba creando un sentido de pertenencia y una “identidad nacional” de carácter asimilacionista y castellano.

Los estudios sobre los currículos y los libros de texto resultan entonces ser de enorme importancia e interés para entender de qué manera se reproducen los elementos ideológicos del Estado-nación, a través de cuáles construcciones narrativas y elecciones lexicales. Esta línea de estudios en la que nos insertamos, nace en los años 80 del siglo XX con los estudios de Marc Ferro (1981), quien utilizó el análisis de los manuales de historia para deducir la representación de los discursos ideológicos de cada estado nacional. En los años recientes, esta perspectiva se ha ido desarrollando también en el contexto ibero y latinoamericano, uniéndose al análisis crítico del discurso (Atienza, 2006). Estudios sobre el trato que los manuales escolares de historia dan a los indígenas han sido realizados en Chile (Marimán y Flórez, 1996), México (Campos, 2010) y Colombia (Cerón, 2015); de igual manera ha sido estudiada la presencia de los afrodescendientes en Brasil (Crestani, 2003), y Colombia (Soler Castillo, 2008). En Ecuador, como veremos, existen estudios sobre la interculturalidad en los libros de texto de los años 90 del siglo XX (Granda Merchán, 2003), y los que han sido realizados por los autores de este artículo sobre los afroecuatorianos en los currículos (Brito Román y Gámez Ceruelo, 2019) y el trato dado a la historia pre-hispánica por los manuales escolares (González Díez y Brito Román, 2020).

Todos estos estudios se colocan en la dimensión del nivel declarativo de los currículos (Dussel, 2010), con el evidente límite -que nosotros mismos reconocemos- de no acceder a lo que es el nivel de la práctica escolar, es decir, a esa dimensión del currículo real en la que el texto es objeto de recepciones, apropiaciones, resistencias e interpretaciones diferentes por parte de los docentes y de los estudiantes (Choppin, 2008; De Cock, 2018). Si bien es evidente que el texto es objeto de apropiaciones y usos muy diferentes por parte de los actores educativos (Rockwell, 1995), en el marco de este artículo queremos en cambio remarcar la perspectiva según la cual el texto es la primera concreción del currículo, y por lo tanto el mediador entre las ideologías oficiales y las comunidades educativas formadas por maestros y estudiantes (Carretero, 2007). Por lo tanto, si bien es verdad que las escuelas no son espacios de mera recepción ni reproducción de un saber o una ideología impuestos desde los currículos (Rockwell, 1986), currículos y libros de texto mantienen una importancia fundamental al ser instrumentos prescriptivos con pretensiones reproductoras y transmisoras de un discurso oficial; es a través de ellos que se manifiestan las concepciones oficiales sobre los imaginarios nacionales, y se dan claves de lectura a estudiantes y docentes sobre su posible asimilación.

De esta manera, en nuestro artículo haremos un análisis de las ideas de “ciudadanía”, “identidad nacional” y “diversidad cultural” en el sistema educativo, a través de los documentos oficiales, como currículos, documentos e informes oficiales que tienen que ver con la enseñanza de la Historia y la Educación para la ciudadanía. Dada la extensión del tema, en la primera parte nos concentraremos en la génesis e inicial desarrollo de estas ideas en la época republicana (1830-1970), para desde ahí dar un salto al presente, y ver en la segunda parte del artículo, cómo a partir de los años 90 del siglo XX se plantean cambios normativos a nivel legislativo y curricular que ponen en crisis las ideas tradicionales y excluyentes de ciudadanía, poniendo al centro de la atención la interculturalidad. En esta segunda parte nuestro análisis continuará a hacer uso de los

currículos y textos oficiales, junto a los libros de texto, actualmente adoptados en las escuelas ecuatorianas sobre Educación para la ciudadanía.

3. Educación y alteridades culturales tras la fundación de la república

El segundo presidente del país, Vicente Rocafuerte, reparó en las mayores contradicciones con que se encontraba el proyecto ecuatoriano de construcción nacional, comparado con el mismo proceso en Europa y Norteamérica, donde, a su entender, “las leyes tienen el carácter de generalidad que les es propio, se aplican a una masa homogénea de población de 25, 30 o 12 millones de habitantes que son semejantes en color, costumbres, idiomas, instrucción, preocupaciones y circunstancias” (Rocafuerte, 1835, como se citó en Guevara, 1966). Las cosas -afirmaba- se veían distintas entre nosotros:

Una población variada de castas y colores, la mayor parte de ella sujeta al tributo, gime bajo un vergonzoso feudalismo aun más funesto que el de Rusia, no habla el idioma del legislador, vive en la miseria y desnudez, destituida de conocimientos útiles, se entrega a todos los vicios del hombre embrutecido por la ignorancia y la superstición. (p. 111)

En este mensaje de 1835, presentado ante la Asamblea Constituyente reunida en Ambato, Rocafuerte se preguntaba si frente a estas contradicciones podría haber realmente democracia. De cara al problema de la democratización y ciudadanía de la población, la respuesta invariable, dentro de los cánones ideológicos y del sentido común de aquellos tiempos -que empezaron a cuestionarse tímidamente en la década de 1930- pasaba por la “civilización” del indígena, lo que no era otra cosa que su occidentalización, pues las élites dirigentes concebían los problemas nacionales como educativos, “producto de nuestra barbarie; y su solución, pedagógicamente, como un proceso civilizador, siguiendo los cánones de la cultura europea-occidental o única civilización” (Ochoa, 1986, p. 18). Un “sentido común” eurocéntrico (Quijano, 2009), operado por la dicotomía barbarie-civilización, simplemente etiquetaba a las culturas indígenas como inferiores y sociológicamente inadaptadas para aportar elementos a la cultura nacional. Este proceso fue general a toda la región, aunque con características notablemente distintas. Si en los países andinos la propuesta tomó el camino de la eliminación cultural del indígena, en los países del Cono Sur el tema pasó por su eliminación física y reemplazo con emigrantes europeos. Domingo Faustino Sarmiento, presidente de Argentina, autor de la célebre obra *Facundo, civilización y barbarie* (2009[1845]), conocido además en su país como “padre del aula” por su labor docente y apoyo a la educación, no llegó a escatimar en descalificativos a la hora de proclamar su odio descarnado por el indio y proponer su eliminación.

Dos teorías distintas estaban entonces a la base del tratamiento del “problema indígena”. La una -Sarmiento es ejemplo- se aproximaba a una noción de determinismo darwiniano, pues veía en la raza una “fatalidad biológica” insuperable, causa eficiente del “retraso” social y cultural que se le imputaba al indio. La otra posición era la que podríamos llamar “regeneracionista”, pues veía a los indígenas como seres susceptibles de “superación” y “progreso”, a condición de su aculturación. En el Ecuador la segunda fue la tesis dominante. A la consecución de este proyecto debía aportar el sistema educativo, pues la “regeneración” del indio debía pasar por su inclusión en las aulas escolares. La escuela sería la amalgama donde toda la población se fundiría en un mismo molde dentro del que todas las diferencias se habrían de diluir. El molde lo pondría la cultura blanco-mestiza dominante, única capaz de aportar los elementos materiales y morales

adecuados para llevar el proyecto a buen puerto, elementos de los que las culturas indígenas se representan como carentes en absoluto: “Enemigo acérrimo de toda innovación, de toda reforma, de todo cambio: odia la civilización de la gente blanca y hasta la desdeña”; de este modo el arzobispo-historiador González Suárez (1988 [1911], p. 397) caracteriza al indio. Como paso inicial y desde su óptica, la verdadera “civilización” del indígena solo podía tomar el camino de su castellanización lingüística. Apela por lo tanto a la fundación de escuelas primarias donde los niños aprendan a hablar en castellano como lengua materna. Sin ese paso previo -opina- toda reforma moral, educativa y “civilizatoria” sería inútil.

La castellanización lingüística a través del sistema educativo traía implícita la alfabetización del indígena, toda vez que la formación integral de la competencia lectoescritora se canalizaba solo a través del castellano. La alfabetización, a su vez, se encontraba en el umbral de la ciudadanización política, pues era requisito previo para el ejercicio del voto electoral. Aunque en la Asamblea Nacional Constituyente de 1944-1945 ya se discutió el tema del derecho al voto de los analfabetos, el asunto no prosperó y su concreción quedó diferida hasta la Constitución de 1978, cuando finalmente fue reconocido, aunque con carácter facultativo (Rodríguez Caguana, 2017).

4. La identidad en los currículos del siglo XIX

Visto que a la creación de los sistemas educativos le acompañó la proclama de nacionalización de la población, es de esperar que los currículos oficiales incluyesen elementos nacionales en sus contenidos, más allá del p^énsum educativo colonial que, a parte de la educación religiosa, incluía lectura, escritura y, en el mejor de los casos, las operaciones fundamentales de la aritmética (González Suárez, 2011 [1892]). En el nuevo contexto, se revelaba necesario incorporar saberes sobre el territorio, el pasado, la población y un supuesto *ethos* común de la nación que la habría de aunar a todos sus habitantes en una misma identidad. Sin embargo, más allá de la declaración de principios y buenas intenciones, las cosas no resultaron tan sencillas de instaurar. Por una parte ¿de dónde se obtendrían esos saberes, habida cuenta de la falta de estudios sobre lo “nacional”? La obra histórica del exiliado jesuita Juan de Velasco, si bien concluyó en 1789, apenas se conoció en el país en 1841. La geografía¹ del nuevo país se encontraba más desarrollada, aunque su difusión local era escasa. Por otra parte, la formación de un *ethos* nacional resultó problemática, tanto por la cuestión étnica como por el cada vez más espinoso asunto religioso, según el liberalismo laico iba en ascenso.

De todas formas, pese a estos escollos, el primer presidente constitucional, Juan José Flores², proyectó un temprano plan estudio en 1831, el cual incluiría el aprendizaje de la Geografía en el nivel primario, y en el secundario Lecciones de Política y de Historia, “entendiéndose por política lo que hoy denominamos Instrucción Cívica” (Guevara, 1965, p. 106). No queda claro si Flores tenía en mente la historia nacional o universal, sobre todo si consideramos la falta de obras de referencia para la primera. El primer Reglamento de estudios oficial con que contó el país, que data de 1838³, no ofrece mayores reparos frente a esta ausencia, pues para el nivel secundario

1 Ya en 1707, el jesuita Samuel Fritz imprimió el primer mapa de la Real Audiencia de Quito. Le siguieron los mapas de Pedro Vicente Maldonado (1745) y La Condamine (1750). En el siglo XIX se realizaron importantes desarrollos en este campo.

2 Juan José Flores, venezolano, fue presidente en los periodos 1830-1834 y 1839-1845.

3 Ocupaba la presidencia el guayaquileño Vicente Rocafuerte (1834-1839).

determina el estudio de la “Historia nacional i extranjera (*Sic*)” (Art. 114), materia que también podría impartirse en la primaria “según los recursos de las parroquias” (Art. 68). La Geografía, en cambio no hizo parte de este pénsium en ninguno de los niveles. En lo que atañe a la materia que más tarde llegará a ser conocida como Cívica (hoy Educación para la Ciudadanía), hay que tener en cuenta que ella derivó de la asignatura tradicional de Educación moral y Religiosa, así como de las relacionadas con la política y la Constitución. En efecto, en el Plan de 1838 vemos aparecer la materia de Principios de Constitución del Estado, lo mismo que la Historia; definida para la secundaria y opcional para la primaria.

Los sucesivos Planes de estudio del siglo XIX introdujeron novedades: el de 1863, aunque es casi idéntico al anterior, incluyó el estudio de la Geografía junto con la Historia “particularmente del Ecuador” (Lei orgánica de instrucción pública [*Sic*], 1863: p. 143). No solo aparece la Geografía, sino que, junto con la Historia, su carácter nacional llegó a tener preminencia. Este Plan de estudios del periodo garciano, lo mismo que el Reglamento de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de 1873 que se nacionalizó a todo el país, pusieron especial énfasis en la Instrucción Moral y Religiosa. El modelo educativo confesional del régimen de García Moreno buscó aglutinar la identidad nacional en torno a la Iglesia; de ahí que ser católico fue requisito *sine qua non* de la ciudadanía.

5. La ciudadanía y la diversidad a inicios del siglo XX

En el periodo entre siglos (XIX y XX), el advenimiento del liberalismo llevó el ideal de la libertad humana hacia una nueva dimensión, marcada en el caso ecuatoriano por la tardía adopción del positivismo y del laicismo (Roig, 2013; Ossenbach, 2018). La “igualación” de la “desvalida raza indígena” se retomó con bastante pompa en el periodo, aunque sus avances, si bien reales, fueron lentos y parciales, no exentos por lo demás de contradicciones. El propio Ministro de Educación José Peralta, principal ideólogo del liberalismo, reconocía en su Informe a la Nación de 1901 lo limitado de los alcances reformistas luego de más de un lustro de gobierno liberal.

Educar a los indios sería regenerar la sociedad, aumentar el número de ciudadanos útiles en más de ochocientos mil, multiplicar prodigiosamente los elementos de progreso; y, sin embargo, la Ley de Instrucción Pública no contiene ninguna disposición que favorezca especialmente a tan desheredada raza. (p. 75)

En su informe, Peralta refiere la necesidad de “igualar” a los indígenas con los demás hombres, lo que denota que en su condición de supuesta “inferioridad” significaban un peso muerto para el país; poco importaba que sus tributos hayan sido el principal sostén del erario público⁴; y que su trabajo fuese el que verdaderamente mantenía engrasados los engranajes del aparato productivo colonial y republicano. Pese a los iniciales esfuerzos del régimen liberal por centralizar el control del sistema educativo, la penuria de fondos hizo que los municipios conservasen sus viejas competencias en este campo.

4 De acuerdo con Van Aken (1983), en los últimos años del gobierno colonial, el tributo de indígenas representaba un tercio de las entradas a las arcas fiscales de la Real Audiencia de Quito, la mayor de todas.

Por otra parte, el modelo de identidad nacional católico, en su vertiente ultramontana, fue interpelado por el liberalismo laico tanto del alfarismo radical como del placismo plutocrático⁵. En su extremo, la Iglesia romana llegó a ser representada como contraria a la identidad nacional. En palabras de José Albuja, rector del Colegio Nacional de Imbabura “muy mal puede concebirse que un gobierno liberal consienta que en los colegios se formen súbditos para Roma, y no ciudadanos para la República” (*Registro Oficial* N° 526, 22 de junio de 1903, p. 5430). En términos parecidos, Elías Falconí, secretario de Instrucción Pública en 1906, lamenta que los escolares “ignoran que son republicanos ecuatorianos, pero sí saben que son católicos romanos” (*Memoria del Secretario de Instrucción Pública á la Convención Nacional* de 1906 [Sic], p. 7). La disputa por la identidad de la nación, laica o católica, generó una de las mayores fracturas políticas en el país, cosa que al liberalismo le granjeó resistencias de buena parte de una población cuyo *ethos barroco* -a decir de Bolívar Echeverría (1998)- echaba cimientos en siglos de evangelización cristiana. Los pueblos indígenas, en efecto, llegaron a adoptar elementos del cristianismo y a resemantizarlos dentro de sus culturas (Gruzinski, 2016).

En su proyecto reformista, el primer liberalismo cuenta, a su haber, con la implementación efectiva del laicismo de Estado, consagrado en la Constitución de 1906, así como la profesionalización docente con la fundación de los Normales Pedagógicos. La reforma curricular, en cambio, fue una tarea inconclusa que quedó pendiente. Al Plan de estudios de 1863 le sucedieron otros, en los años de 1878 y 1892. En cuanto a asignaturas, los tres son muy parecidos entre sí, con la salvedad de que el programa de 1892 introdujo la asignatura de Urbanidad en las primarias, sin sustituir a la Instrucción moral y religiosa. Ahora bien, el primer Plan de estudios del liberalismo, de 1897, es casi una copia fiel de su predecesor, lo que incluye la educación religiosa. En 1906 se publicó una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública, que en materia curricular no hizo más que retroceder. La ley no prescribía un Plan de estudios nacional -como los anteriores- sino que delegó la responsabilidad de su elaboración al Consejo Superior de Instrucción Pública, instancia que, a su vez, encargó esta tarea las Direcciones Provinciales de Estudios (Gómez, 1993). En la práctica, aquello implicaba que el Estado liberal renunciase a prescribir un currículo nacional, elemento clave para la difusión de su proyecto social y político. Y no solo eso, en cuanto a la instrucción indígena en las haciendas, el liberalismo confió esta tarea a manos de los terratenientes por medio de la instauración de las llamadas *Escuelas prediales*, a partir de 1906. Estas escuelas debían funcionar en territorios donde los hacendados pudiesen reunir a veinte o más niños de entre sus empleados y dependientes. Esto en realidad pocas veces ocurrió, ya que como da cuenta el Informe del Ministro de Educación Pública de 1923: “El problema de la instrucción de la raza india es insoluble, porque nadie podría informarnos de los predios en que existe el número de niños determinado por la Ley y de los propietarios que cumplen con el deber que esta misma Ley impone” (p. 26). En suma, más allá de sus postulados, el Estado liberal no asumió su rol educador de cara a la población indígena, y en un movimiento contradictorio, confió la educación de los niños a los hacendados. Los resultados, como se entenderá, no pudieron ser sino bastante menos que modestos.

Es posible, en todo caso, que esta contradicción no sea sino aparente, al menos de manera parcial. Para entenderlo cabría hacernos una pregunta ¿quién debía educar al indígena? Asaltado

5 La Revolución Liberal (1895) con el tiempo se escindió en dos vertientes: el Liberalismo alfarista, de cariz popular, y el Liberalismo plutocrático (1912-1925) que gobernó a manos de la poderosa banca guayaquileña. El presidente Leónidas Plaza Gutiérrez fue uno de sus principales valedores.

por esta misma interrogante allá por inicios de la década de 1920, Pío Jaramillo Alvarado (1997 [1922]) -quien es considerado el primer indigenista ecuatoriano- responde:

Finalmente, la solución del problema indio no la ha de resolver el mismo indio con sus sublevaciones, que ya tienen en la historia nacional manifestaciones viriles repetidas, sino que el factor principal del éxito es en primer término el hacendado, con la contribución de su cultura; luego, simultáneamente, la acción política, la acción religiosa y la acción social acabarán la obra de la reivindicación de los derechos del indio, incorporándolo a la vida nacional, pues que el hacendado, el político, el cura y el prejuicio social le han mantenido postergado. (p. 194)

Este párrafo nos lleva a dos importantes consideraciones: en primer lugar, se juzgaba que las culturas indígenas no tenían nada que aportar a la “cultura nacional”; su aculturación redundaría en beneficio de todos, lo que incluye el beneficio *propio*. El hacendado en primer término -ayudado por el maestro predial-, seguido del cura y del político, portadores de la cultura blanco-mestiza, debían transferirla a los indígenas en detrimento de sus formas culturales propias. Solo así todo el país se encarrilaría por las vías del progreso. En segundo lugar, este párrafo muestra que el indigenista Jaramillo Alvarado no fue ni más ni menos que un hombre de su tiempo, esto es, de una época en que las ideas del pluralismo cultural se habían desarrollado en el país, hecho que es acertadamente remarcado por el maestro otavaleño Gonzalo Rubio Orbe, autor del prólogo de la edición de 1997 de la obra de Jaramillo. La obra literaria indigenista de la década de 1930 participa de esta noción de las cosas, pues más que reivindicar el valor de las culturas indígenas *per se*, se circunscribe a la corriente del realismo social, en su afán de denunciar de la explotación, el maltrato y las condiciones infrahumanas de vida a los que los indígenas se veían sometidos.

Así pues, lo más probable es que ni Jaramillo Alvarado ni los indigenistas literarios se detuviesen nunca a cavilar sobre el valor intrínseco de las formas culturales indígenas. Quien en cambio parece ser pionero en este campo de reflexión es el recordado educador Emilio Uzcátegui, pues ensayó una señera interpretación de lo que Rubio llama “pluralismo cultural” en un texto escolar de Historia de 1929, en cuyas páginas apela muy brevemente a incluir elementos culturales indígenas a la cultura nacional. Leemos:

Estamos en el deber de enseñarle nuestro idioma (al indígena), **no porque merezca despreciarse el suyo**, sino para que pueda comunicarse y entenderse con todos sus connacionales; debemos hacerle mejorar algunas de sus costumbres que no corresponden a una buena educación y **respetar y también defender como costumbres nacionales, otras reconocidas como buenas** [...] Antes de despreciar a los indios, necesitamos quererlos y educarlos. Hay que fundar muchas escuelas para que dejen de ser analfabetos, para que abandonen el vicio del licor, para que adquieran mayor sentimiento de dignidad. (Uzcátegui, 1929, p. 261, énfasis propio)

Es evidente que la marginalización del indígena, propia del hecho colonial, lo redujo a la condición de paria. Por tanto, su pauperización no podría aceptarse como “forma cultural”, así sin más. Consciente de ello, Uzcátegui no cae en un relativismo cultural a ultranza, ingenuo, con el que la subalternización histórica se equipara a la cultura. En lugar de ello, el maestro quiteño ve en la educación una herramienta para conseguir la reivindicación social del indio, respetando su propia lengua e identidad en el proceso.

Volviendo ahora a la noción asimilacionista-integrista, se juzgaba que el mejor medio para “regenerar” al indígena sería por la vía de su mestizaje cultural, por el que se habría de amalgamar en el crisol de una supuesta cultura nacional. A este propósito, el Ministro de Educación, Teodoro Alvarado Olea, afirmaba en su informe de los años 1937-1938:

Solo el mestizaje produce, en su lento y largo proceso, un resultado favorable a la cultura. Tenemos una nación incrustada en otra; una civilización infinitamente inferior dentro de otra superior; ésta lleva a la primera, como si dijéramos al remolque, más como una carga muerta, que como elemento de progreso. (Informe a la Nación del Ministro de Instrucción Pública, 1937-1938, p. 25)

Para Pío Jaramillo Alvarado (1997 [1922]) el mestizaje era un hecho político que había conducido a la existencia de una “democracia chola”, imperfecta no tanto en los puntos de convergencia del mestizaje cuanto en sus puntos de origen. Se preguntaba, empero, cuál de sus vertientes originales era la menos prestante: “¿Y es del “cholo” el espíritu mediocre de las democracias hispano-americanas más saturadas de indio?” (p. 46). Vistas así las cosas, la agencia política indígena no solo quedaba negada y deslegitimada -recordemos que para Jaramillo, sus sublevaciones fueron inútiles- sino que las virtudes propias de la *polis* no le corresponden en absoluto. Sin embargo, la agencia política indígena estuvo ahí y fue en aumento con los años. En el ámbito educativo, en la década de 1940 la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) abrió escuelas en el sector de Cayambe, con el apoyo de la lideresa Dolores Cacuango y el soporte pedagógico y financiero de la maestra Luisa Gómez de la Torre. El uso del kichwa y la cercana relación con la tierra, a través de una propuesta educativa tipo “Ayllu” (Rodríguez Caguana, 2017) inauguraron un modelo pedagógico propio y autónomo. Pocos años antes, en 1937, el maestro Reynaldo Murgueytio fundó la Escuela Normal Rural de Uyumbicho para la formación de maestros indígenas. El uso del kichwa y la cercana relación con la tierra, a través de un modelo de “escuela granja”, fueron parte de su propuesta pedagógica (Abram, 1992). Asistimos, pues, a la emergencia de los primeros modelos educativos indígenas con carácter propio y pertinencia cultural.

En la disputa con la Iglesia por la representación de la identidad nacional, el presidente Leonidas Plaza declaró ante el Congreso de 1914: “Tenemos leyes e instituciones liberales; pero, necesitamos que todo el pueblo sea liberal, nada más que por la acción convincente y persuasiva de la Instrucción Pública” (Registro Oficial N° 579, 11 de agosto de 1914, s/p). Al efecto, ese mismo año se contrató a la Misión Pedagógica Alemana para hacerse cargo tanto de los Normales como de la organización del sistema educativo, tareas que fueron cumplidas satisfactoriamente. En 1916 el Plan de Estudios de los normalistas alemanes se oficializó para todo el país; se trata de un programa elaborado con criterios técnicos y pedagógicos de vanguardia, a diferencia de los Planes anteriores que se limitaban a señalar la nomenclatura de las asignaturas – con excepción del Reglamento de los HH.CC, que señalaba directrices pedagógicas, dentro de los cánones del conservadurismo decimonónico –. El Plan del dieciséis es el primero en utilizar una estructura de lo que hoy llamamos áreas integradas; la materia de Historia se articulaba con las nuevas asignaturas de Lugar natal (geografía del entorno inmediato) y la Instrucción moral y cívica, aunque esta última, como mencionamos antes, derivó en parte de la antigua Educación moral y religiosa, de las Lecciones de política y de los Principios de la Constitución. En 1938 se estableció un nuevo Plan de estudios que mantuvo el mismo procedimiento *concéntrico* (áreas integradas), dentro del que incluyó una novedad; las asignaturas antes señaladas fueron englobadas bajo la nomenclatura de Ciencias Sociales, en uso hasta el día de hoy.

6. La consolidación ideológica del mestizaje en la segunda mitad del siglo XX

Si bien hacia mediados del siglo XX aparecen las primeras experiencias de educación con mayor sensibilidad hacia las culturas indígenas, la política estatal mantiene otra dirección, concentrándose en la consolidación de la ideología del mestizaje que ya había sido objeto de debate en las décadas anteriores. En esta perspectiva, el Ecuador es presentado como el resultado de un proceso histórico que amalgama en sí varias herencias, desde las de los pueblos pre-incaicos, a los Incas mismos, para llegar naturalmente a los españoles. El indigenismo de principios del siglo XX logró reivindicar la importancia del pasado indígena, a través de la construcción de nuevos héroes nacionales, cuales Atahwallpa o Rumiñahui, la valorización de los logros tecnológicos, así como de la creatividad artística y profundidad cosmológica de los pueblos pre-hispánicos (Rivera Vélez, 1998).

Esta valorización del mestizaje como éxito del proceso histórico nacional refleja la gran influencia que el indigenismo mexicano tuvo sobre el ecuatoriano, a partir de la misma definición de la “raza mestiza” como la unión de las virtudes de españoles e indígenas con un resultado superior. Esta “raza cósmica”, así como concebida por el intelectual mexicano José de Vasconcelos, se presentaba como el eje articulador de los proyectos nacionales latinoamericanos, sintetizando las virtudes de españoles e indígenas y dejando atrás los defectos y taras de ambos pueblos. Pero, la aparente inclusión de elementos indígenas en el proyecto nacional mestizo, no suponía la legitimación de los mismos, sino todo lo contrario, su exclusión (Pérez Vejo, 2017).

Los indígenas del presente, marcados por la pobreza, el analfabetismo y las condiciones de vida insalubres y precarias, eran presentados en contraposición a los heroicos y exitosos indígenas del pasado, quienes habían forjado civilizaciones avanzadas y habían dejado rastro con sus obras. Estos indígenas del presente, eran entonces presentados como los rezagados de un proceso histórico al que no habían querido integrarse, y su pobreza era explicada por el aislamiento en el que ellos mismos se obstinaban a vivir rechazando el mestizaje (Ibarra, 1991). El único futuro posible que se veía para ellos era el de integrarse a la sociedad nacional a través del proceso de mestizaje, que era la sola manera de escapar al atraso y entrar en la “modernidad” (González Díez, 2018).

En Ecuador, las décadas que van de 1950 a 1970 se caracterizan por la creación de un sistema cultural nacional fundado sobre el mestizaje como “ideología todo incluyente de exclusión” (Stutzman, 1981), fortalecido además por las ideas desarrollistas que empiezan a guiar las políticas públicas de la época. Una investigación sobre los libros de texto escolares de primaria de esos años, realizada por Ronald Stutzman, evidencia como se presentaba a los indígenas como pueblos que, tras la conquista, habían decidido voluntariamente aislarse en la ruralidad, negándose a participar del proceso histórico de mestizaje que se había desarrollado en cambio en las ciudades, y que había llevado al progreso de las áreas urbanas en oposición a las rurales. Los textos de esos años presentan una imagen de Ecuador como el de una nación mestiza, resultado de la unión entre culturas pre-hispánicas y civilización española; pero, al mismo tiempo, quienes se quedaron fuera de esa unión – los indígenas contemporáneos, pero también los afrodescendientes – son vistos de manera negativa, como residuos de un pasado que es incompatible con el desarrollo moderno de la nación. Esta imagen de indígenas y afrodescendientes como residuos históricos, que deberían desaparecer para favorecer el avance de la modernidad, era funcional, según Stutzman, a la

legitimación del nuevo estado extractivista ecuatoriano, y de sus discursos marcadamente desarrollistas.

7. La aparición de la interculturalidad en los años 90 del siglo XX

Es a partir de los años 90 del siglo XX que las representaciones dominantes del Estado-Nación entran en crisis. Una serie de eventos históricos a nivel latinoamericano, como el primer levantamiento indígena en Ecuador (1990), la campaña contra el quinto centenario (1992) y la sublevación zapatista en Chiapas (1994), crean una crisis de las representaciones nacionales, e introducen la interculturalidad en el debate político, como demanda de repensar el Estado y la sociedad en la mayor parte de los países latino-americanos.

Este proceso de reivindicación política por parte de los pueblos indígenas tiene desde sus inicios uno de sus ejes en la reforma de la educación institucionalizada (Rodríguez Ledesma, 2012). En Ecuador, esto se plasma a través de la institución del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 1988, así como el reconocimiento del plurilingüismo en la constitución de 1998 (Rodríguez Caguana, 2017). Las reformas introducidas bajo la presión de los movimientos indígenas empujan a repensar el Estado y la sociedad desde otros lugares y miradas, reponiendo al centro del debate el tema de la presencia y rol de los indígenas en las sociedades latinoamericanas.

El nacimiento de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) a finales de los años 80 marcó un paso importante en introducir de manera institucional y legal la herencia de esas experiencias educativas que habían sido empezadas en la década de los 40 con Dolores Cacuango y la FEI. Hasta ese momento, las experiencias de EIB habían sido llevadas adelante a través de programas y campañas de educación popular, pero nunca habían sido incluidas en las políticas educativas oficiales o en los currículos del Estado. La DINEIB tuvo el mérito de empezar a promover nuevas maneras de replantear la educación desde los pueblos y nacionalidades indígenas, valorando sus lenguas, culturas e historia, y empezando a construir un sistema educativo que pudiera aportar a la nueva idea de plurinacionalidad del Ecuador (Oviedo Oviedo, 2018).

Pero, cabe señalar, que uno de los límites de la EIB en este periodo, fue el de quedarse estancada en ser una “educación indígena”, para pueblos y nacionalidades. No solo la EIB se quedó en todo ese periodo como un sub-sistema del Sistema Nacional de Educación (SNE), sino que no fue tampoco objeto de planificaciones o diseños curriculares propios (González Terreros, 2011; Rodríguez Cruz, 2018). El SNE, que en cambio fue objeto de una importante reforma curricular en 1992, no incluyó sino solo nominalmente el tema de la interculturalidad. Una importante investigación sobre los libros de texto ecuatorianos de la década de los 90 (Granda Merchán, 2003), revela como estos, más allá de una muy vaga y genérica declaración de intenciones sobre la interculturalidad como eje transversal de la educación, no presentaban una visión demasiado diferente a la que había caracterizado las políticas educativas anteriores.

Granda Merchán señala, como elementos recurrentes de los textos de los 90, la idealización y normalización de los blanco-mestizos, presentados como el motor activo de la historia y progreso del país. En los textos, los blanco-mestizos no son nunca definidos como un grupo étnico, pero los indígenas y los afrodescendientes sí. Se asocia entonces la idea de etnicidad a la diferencia respecto a un modelo “normal”. Pero, si los blanco-mestizos son lo “normal”, entonces los indígenas y afrodescendientes son la “desviación”, la excepción dentro de un relato nacional que se desarrolla a través de los primeros. Al mismo tiempo, los indígenas son objeto de una descontemporaneización que les recluye a ser sobrevivientes de un pasado que tiene que desaparecer con la modernización. Los afrodescendientes por su parte son objeto de

invisibilización en los textos, y relegados a su dimensión folklórica, en un claro intento de la despolitización de la diferencia cultural.

Sobre la base de este análisis, Granda Merchán concluía que, más allá de las declaraciones de intenciones empujadas por las movilizaciones y demandas indígenas de los años 90, la interculturalidad no había sido asimilada aún por el SNE. Es más, el sistema continuaba a promover una idea excluyente de ciudadanía fundada sobre la prioridad del grupo blanco-mestizo, llevando a una “desciudadanización” de indígenas y afrodescendientes (2003, p. 57-59).

8. La ciudadanía intercultural en el periodo post-Montecristi

Como adelantamos en la introducción del artículo, la Constitución de 2008 constituye un paso fundamental en la afirmación de la interculturalidad y plurinacional del Estado ecuatoriano. De la misma manera, la educación es declarada por el texto constitucional como “intercultural, democrática, incluyente y diversa” (art. 27), con la función de impulsar “la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (*Ibidem*). Este empuje hacia la interculturalidad es retomado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2013, que en su artículo 2, letras z y aa, declara:

- z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos;
- aa. Identidades culturales.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura;

De la misma manera, la LOEI también declara el valor de formación ciudadana de la educación, como se evidencia en el artículo 3, letras c y o:

- c. El desarrollo de la identidad nacional; de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador;
- o. La promoción de la formación cívica y ciudadana de una sociedad que aprende, educa y participa permanentemente en el desarrollo nacional;

Vale la pena entonces establecer un balance de cómo el proceso de construcción del Estado intercultural y plurinacional ha sido acompañado, o no, por una transformación de la educación, y también evaluar cómo la educación se ha perfilado o no como un elemento de apoyo a la construcción de la interculturalidad en Ecuador. En este análisis, nuestra atención se dirige tanto al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), como al SEI, pues según la LOEI, toda la educación ecuatoriana tendría que ser intercultural. Es importante preguntarse si el SEI ha incorporado o no la interculturalidad, para entonces entender hasta qué nivel la educación

“nacional” se ha repensado en función de nuevos imaginarios sociales. Existe el riesgo de que la interculturalidad sea limitada solo al SEIB, es decir, que se vuelva una característica considerada propia de los subalternos – indígenas y afrodescendientes – y que tengamos un SEI en el que la interculturalidad se reduce a un simple elemento declarativo, una palabra-fetiche que se queda sin efecto, una aspiración.

Para responder a estos interrogativos, pasaremos seguidamente al examen de los currículos y libros de texto que conciernen a la educación ciudadana, para entender el lugar de enunciación desde el cual se expresan actualmente los imaginarios, se construyen los relatos y se elaboran las narraciones sobre la interculturalidad en la educación ecuatoriana.

9. El currículo de 2016 y los textos de Educación para la ciudadanía

Desde la reforma curricular de 2016, los aspectos de ciudadanía, interculturalidad y estado plurinacional, son incluidos en las etapas de la Educación General Básica dentro del área de Estudios Sociales, organizada en tres bloques curriculares: 1. Historia e identidad, 2. Los seres humanos en el espacio y 3. La convivencia. Sin embargo, en la etapa de Bachillerato General Unificado (BGU), el área de Ciencias Sociales se distribuye en tres materias diferenciadas: Historia, Filosofía y Educación para la ciudadanía, encontrando por primera vez una materia destinada por completo a estas temáticas.

Cabe decir que la planificación curricular de BGU es de hecho idéntica para el SNE y el SEIB, pues el documento de *Ampliación Curricular para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe* no presenta diferencias respecto al Currículo Nacional de Ciencias Sociales en formato y contenidos. Igualmente, los textos usados en el SEIB, son los mismos que derivan del currículo del SNE.

Esta materia de Educación para la ciudadanía está organizada en cuatro ejes temáticos: 1. *Ciudadanía y derechos*, 2. *La democracia moderna*, 3. *La democracia y la construcción de un Estado plurinacional* y 4. *El Estado y su organización*, estructura que es empleada para distribuir de igual modo las diferentes unidades de los textos escolares de 1ro y 2do de BGU. Tanto en la edición de 2017 como en la actual de 2020, la editorial ecuatoriana *Maya Educación*, presenta la misma organización para ambos cursos, manteniendo, de manera literal en la propuesta editorial, cuatro unidades, una para cada uno de los ejes temáticos del currículo.

De los cuatro ejes temáticos, el proyecto de estado-nación plurinacional e intercultural tiene un protagonismo más claro en los ejes: 2. *La democracia moderna*, 3. *La democracia y la construcción de un Estado plurinacional*. En los ejes temáticos: 1. *Ciudadanía y derechos* y 4. *El Estado y su organización*, la alusión a esta temática es prácticamente nula. El concepto de plurinacionalidad aparecerá más desarrollado, sobre todo con una pretensión de justificación histórica, pero claramente estereotipada, como veremos a continuación. Sin embargo, el concepto de interculturalidad es trabajado sin ningún tipo de profundidad, siendo este expuesto como una mera expresión que cae en el lugar común, al acompañar siempre a términos como “sociedad intercultural”. De hecho, como parte de la propuesta editorial, la interculturalidad pasa a ser entendida solo como un eje transversal.

De este modo, revisando en profundidad cómo es desarrollado el concepto de plurinacionalidad, encontraremos una clara tendencia, muy en línea con lo discutido en estudios previamente referenciados. Para la discusión de este artículo, trabajaremos en detalle el “Eje temático 3. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional”. Este, aparece trabajado en detalle en los siguientes subapartados:

1ro BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO	
UNIDAD	APARTADO EN EL QUE SE TRABAJA EL EJE T. 3 Eje temático 3. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional
Unidad 1. Ciudadanía y derechos	(No se trabaja el eje temático 3)
Unidad 2. La democracia moderna	La democracia en Ecuador desde un Estado excluyente de 1830, hasta el Estado plurinacional de 2008
Unidad 3. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional	Evolución histórica de las demandas sociales de los pueblos y nacionalidades (I)
	Evolución histórica de las demandas sociales de los pueblos y nacionalidades (II)
	Evolución histórica de las demandas sociales de los pueblos y nacionalidades (III)
	La democracia como forma paradójica. Dificultad para concretar las expectativas sociales
Unidad 4. El Estado y su organización	(No se trabaja)
2do BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO	
Unidad 1. Ciudadanía y derechos	(No se trabaja el eje temático 3)
Unidad 2. La democracia moderna	Limitaciones de la democracia: persistencia de exclusiones sociales
	La tendencia a la corrupción
	Surgimiento de nuevas élites
Unidad 3. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional	La plurinacionalidad y sus aportes a la cultura nacional
	Fundamentos sociales del Ecuador: lo indígena
	Fundamentos sociales del Ecuador: lo mestizo

	Fundamentos sociales del Ecuador: lo afroecuatoriano y lo montubio
	Lo montubio
	Aportes de las culturas en la construcción de una sociedad Intercultural
Unidad 4. El Estado y su organización	(No se trabaja el eje temático 3)

Este análisis del currículo y libros de texto, nos permite entender como la ciudadanía intercultural se plantea en el ámbito del macro-currículo, que es el principal nivel al que los docentes ecuatorianos deben hacer referencia para guiar su práctica en las aulas. Se trata claramente de un nivel todavía bastante general y declarativo, pero que ya presenta un grado de concreción mayor en el camino que dictan la CRE y la LOEI. En el apartado siguiente señalaremos los puntos nodales que emergen del análisis e interpretación de los documentos mencionados.

10. Educación para la ciudadanía: ¿Una interculturalidad fallida?

En primer lugar, podemos percibir que el recorrido histórico propuesto tanto por el currículo como por los libros de texto, es un recorrido que va desde los orígenes de la democracia, situada en Grecia y Roma, hasta la actualidad, evidenciando una linealidad en la que el proyecto de Estado-nación continua esa estela de tradición occidental, donde, de manera indirecta, se elimina toda conciencia de organización política previa a la etapa colonial. Atendiendo al “eje temático 3. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional”, en el texto de Iro de BGU, encontramos los epígrafes: “Evolución histórica de las demandas sociales de los pueblos y nacionalidades (I), (II) y (III)”, en los cuales se concreta la evolución histórica desde el “momento en que los españoles llegaron a América” (2020a, p. 82), estableciendo el abordaje histórico del estudio de los indígenas y afros desde el momento de la conquista. Hemos seleccionado un párrafo del epígrafe “La plurinacionalidad y sus aportes a la cultura nacional”, donde se puede dar cuenta de esta clara tendencia de invisibilización histórica:

La historia de colonización del país da cuenta de cómo estos grupos han vivido en condiciones de exclusión, discriminación, marginalidad y desigualdad, lo que ha impedido su desarrollo y su derecho a la participación en la vida política de la nación ecuatoriana. Actualmente, la Constitución les garantiza sus derechos individuales y colectivos como pueblos, lo que significa su pleno desarrollo con base en su cosmovisión y cultura. (2020b, p.114)

De este modo, cada referencia histórica a la identidad plurinacional, es contemplada desde la confirmación del desarrollo occidental de la democracia, provocando que los pueblos originarios solo aparezcan citados con referencias históricas posteriores a la llegada de los europeos y los procesos de conquista, con referencias constantes que aluden a su pasado subalterno y las

caracterizan como poblaciones sometidas. Esto provoca que nunca encontremos referencias a un pasado precolonial, que permita la creación en los estudiantes de una concepción de los indígenas como sujetos políticos, que tuvieron organizaciones políticas propias. Pero, en particular, lo que se nota en esta formulación lineal de la historia de la democracia, es que el desarrollo de la ciudadanía intercultural es vista desde el lugar de enunciación de una historia de matriz europea, que a un cierto punto se extiende a América, y que de ahí, recientemente, recibe aportes a partir de las demandas de los pueblos originarios del continente.

Cabe decir que esta visión eurocéntrica de los conceptos y categorías políticas no es exclusiva del currículo de Educación para la ciudadanía. En un anterior estudio (González Díez & Brito Román, 2020) hemos puesto en evidencia como también el currículo de Ciencias Sociales e Historia silencia la singularidad histórica de las experiencias políticas andinas, reduciéndolas a las categorías de una historia de matriz europea. El efecto que tienen estos planteamientos eurocéntricos de currículos y textos es el de establecer una única narrativa, según la cual el cauce de la historia política y de la evolución de las formas de ciudadanía es de origen occidental; obviamente es un cauce tan amplio que es capaz de acoger en una etapa reciente las demandas y los aportes de los pueblos indígenas y afrodescendientes; pero, justamente, estos pueblos “aportan” a un discurso ciudadano-democrático que ya ha sido planteado en otros tiempos y lugares. Sin embargo, en ningún momento se plantea la posibilidad de que puedan ser fundadores del mismo.

La única referencia que encontramos en los textos escolares (2020a; 2020b) para paliar esta situación histórica, podría ser el momento en el que se habla del sistema de justicia indígena, el cual se nombra en varias ocasiones al explicar el sistema judicial, de hecho, aparece junto a una de las pocas menciones directas al término interculturalidad. La justicia indígena tiene incluso un epígrafe propio, pero haciendo un análisis en profundidad, consideramos que queda reducido a alusiones a la Constitución 2008 y aspectos descriptivos que sin un tratamiento adecuado en aula, pueden quedar en meras anécdotas que conducen más a una motivación llevada por la curiosidad propia de la perspectiva folklórica que dé una oportunidad de generar una situación cognitiva que conduzca al estudiante al pensamiento crítico, situando a los indígenas como sujetos políticos. De hecho, una de las actividades propuestas por el libro de texto, en el apartado de evaluación formativa (2020a, p.170-171): “Sugiere algunas propuestas para diseñar una estructura y esquema de funcionamiento de la justicia indígena para que no vulnere los derechos humanos de los sentenciados”, en el que se cuestiona una vez más, como la justicia indígena puede llegar a vulnerar los Derechos Humanos Universales, lo que nos permite volver una vez más a la presencia constante de la perspectiva occidental de la creación de “ciudadanía”.

El análisis del currículo y del libro de texto actual, nos lleva también a considerar que el término “intercultural”, se encuentra vaciado de un significado complejo, al ser aplicado como un mero adjetivo calificativo, que no aporta criticidad, si no que refleja un lugar común. Este hecho se evidencia en el currículo escolar 2016, donde la palabra “interculturalidad” aparece solo citada una vez, en las páginas finales donde encontramos el Mapa de contenidos conceptuales: “Eje temático 3: La democracia y la construcción de un Estado plurinacional” → “Democracia y plurinacionalidad” → “Plurinacionalidad, diversidad, interculturalidad y unidad en la diversidad” (2016, p. 453). El adjetivo “intercultural” aparece en cambio mencionado solo en 8 ocasiones, siempre con esta característica de acompañamiento: “Estado plurinacional e intercultural” (*Ibidem*, p. 427); “democracia plurinacional e intercultural” (*Ibidem*, p. 429); “valoración de la diversidad: de género, intercultural, etc.” (*Ibidem*, p. 432) y “sociedad intercultural”, citado hasta 5 veces (*Ibidem*, p. 438 y p.448). En ninguna de estas citas textuales se ofrece una aproximación teórica o contextualización del término.

Igualmente, en el libro de texto, la interculturalidad es vista como un eje transversal. En la edición de 2020, aparece en una sección denominada “secciones variables” y se define como: “Eje transversal. Textos cortos relacionados con interculturalidad, valores, convivencia, medioambiente, salud y sexualidad” (sin paginar). En la edición de 2017 no hay alusión al término interculturalidad, pero podemos destacar una sección que desaparece en 2020: “Buen Vivir. Desarrolla temas del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017”. Consideramos que es un dato significativo que, de las únicas 5 menciones directas en todo el libro al término interculturalidad, la primera se emplea a modo de epígrafe para explicar el eje transversal del libro, otras 3 son citas directas del texto de la Constitución de 2008 y otra es una generalidad que no aporta información relevante al estudiante.

El análisis del currículo y de los libros de texto de Educación para la ciudadanía nos empuja a concluir que, aún en la actualidad, la construcción de la ciudadanía intercultural es un objetivo que no encuentra una concreción real en la educación. Si bien la Constitución de 2008 y la LOEI han constituido un avance indiscutible en el plantear al Ecuador como un país intercultural, el ámbito macro-curricular del SNE no plantea imaginarios demasiado diferentes a los de los periodos anteriores, y continua a conservar un enfoque de tipo eurocéntrico, según el cual los pueblos indígenas y afrodescendientes se unen a un discurso democrático ya elaborado desde hace tiempo. Este tipo de enfoque imposibilita el objetivo de construir una verdadera ciudadanía intercultural en Ecuador, pues, más allá de los adornos terminológicos, los pueblos indígenas y afrodescendientes no son tomados en cuenta como actores constituyentes de la realidad ecuatoriana.

11. Conclusiones: la necesidad de continuar a construir la ciudadanía intercultural desde la educación

Nuestro recorrido nos ha permitido ver como el no-reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la idea de ciudadanía ha caracterizado la historia escolar ecuatoriana. Desde los principios de la República, el discurso educativo se ha caracterizado por derivar de un lugar de enunciación blanco-mestizo, y por ser funcional a este. En este tipo de discurso, los pueblos indígenas y afrodescendientes han sido considerados como elementos externos a la construcción de la nación, subalternizados, silenciados, o tratados como un problema que hay que resolver a través de la asimilación. Hemos podido examinar también cómo, si bien en el siglo XX se difunde un nuevo discurso indigenista, que reconoce el pluralismo cultural del país, lo hace de manera paternalista, considerando a los indígenas como parte de un pasado que debe ser superado, y poniendo como objetivo de la educación el resolver este problema de atraso a través de una política asimilacionista.

A partir de los años 90 del siglo XX podemos ver cómo el discurso oficial del estado se renueva y, a partir de las movilizaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se impone un discurso diferente en la definición de las ideas sobre lo que es el país. La interculturalidad está al centro de las reformas constitucionales y legislativas, promovidas principalmente desde el 2008 y actualmente vigentes. Una nueva idea de ciudadanía se abre paso en el Ecuador, en la cual la diversidad cultural es un elemento constitutivo del país y de la sociedad.

Pero, en estos mismos años notamos una creciente desconexión entre el nivel legislativo, y el sistema educativo ecuatoriano, cuyos currículos y textos se colocan en el marco de la continuidad con el pasado, y reciben las novedades del estado intercultural solo en un nivel declarativo. Los estudios de Granda Merchán sobre los años 90 (2003), y nuestro estudio sobre la actualidad,

evidencian que los currículos y los textos, mantienen planteamientos que dan la preeminencia a los grupos blanco-mestizos y que continúan a considerar a los pueblos indígenas y afrodescendientes como actores marginales del contexto nacional. Si bien la ciudadanía se plantea de manera amplia, el lugar de enunciación del discurso sobre la democracia se revela bastante paternalista con los actores de la diversidad cultural, que se unen a él con aportes, pero siempre de manera subalterna y bajo condiciones. Podemos afirmar, usando los conceptos de Catherine Walsh (2012), que la educación ecuatoriana está yendo en la dirección de esa “interculturalidad funcional” que no incide, sino de manera superficial, sobre las estructuras de la desigualdad y de la dominación que han caracterizado hasta ahora nuestra historia.

Existe por lo tanto el riesgo de que la educación ecuatoriana, no solo no apoye las ideas de ciudadanía intercultural planteadas por la Constitución, sino que también continúe con un contra-discurso que lleva a la “desciudadanización” de indígenas y afrodescendientes (Granda Merchán, 2003) en los imaginarios que se transmiten en los ámbitos escolares. Nuestro análisis ha tenido el propósito de poner en evidencia tal riesgo, de manera que se puedan pensar en futuro políticas y acciones de promoción de la interculturalidad en la esfera macro-curricular de la educación institucionalizada ecuatoriana.

Consideramos por lo tanto, una necesidad de repensar los contenidos y objetivos de la educación a partir de los nuevos imaginarios sociales y políticos que reclama el proceso de construcción del estado intercultural en Ecuador. No se trata de recuperar elementos de “ancestralidad” solo por el gusto de hacerlo, sino reconocer las formas diferentes de convivencia social y ciudadana que llegan desde los subalternos, y no tienen porqué estar limitadas a ellos. Las formas de inclusión y valorización de formas políticas, jurídicas, sociales y familiares, de formas agregativas, de roles de género que salen del marco “occidental”, y que no hay que considerar como meras rarezas exóticas que entran dentro de la aceptación políticamente correcta, sino expresiones de una diversidad cultural y social extremadamente enriquecedora y real, presentes desde hace varios siglos, pero que ha sido por mucho tiempo objeto de silencios y negaciones por parte de los grupos dominantes.

La educación ecuatoriana tiene la oportunidad de contribuir a este proceso democrático de forma real y efectiva, desarrollando una reflexión seria sobre la manera a través de la cual se ha tratado hasta ahora la interculturalidad, y planteando alternativas que favorezcan la construcción de nuevos imaginarios ciudadanos más abiertos, plurales y justos.

Referencias bibliográficas

Textos normativos:

República del Ecuador (1863). *Lei Orgánica de Instrucción Pública*. Quito: Imprenta Nacional, por Mariano Mosquera.

República del Ecuador (1906). *Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Quito: Imprenta La Gutenberg.

República del Ecuador (2008, 20 de octubre). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.

República del Ecuador (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.

Documentos curriculares:

(1873). *Reglamento de escuelas primarias compilado por el Hermano Yon-Jose, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el supremo gobierno para todas las de la República*. Quito: Imprenta Nacional.

Despacho del Interior (1838). *Reglamento de Estudios*. *Gaceta del Ecuador*, N° 263. Quito.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales*. Ecuador.

<https://educacion.gob.ec/curriculo-ciencias-sociales/>

Ministerio de Educación (2017). *Ampliación Curricular para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe – Lengua y Literatura de las Nacionalidades – Ciencias Sociales – Ciencias Naturales – Educación Cultural y Artística – Educación Física*. Ecuador.

Ministerio de Educación Pública (1938). *Plan de Estudios y programas para las Escuelas Primarias*. Talleres Gráficos de Educación.

Oficina de Fomento para la Instrucción Primaria (1916). *Plan de Estudios para las Escuelas Normales de la República*. Imprenta y Encuadernación Nacionales.

Documentación oficial:

(1901). *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional*. Quito: Imprenta Nacional.

(1903). *Registro Oficial* N° 526, 22 de junio de 1903. Ecuador.

(1906). *Memoria del Secretario de Instrucción Pública á la Convención Nacional de 1906*. Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.

(1914). *Registro Oficial* N° 579, 11 de agosto de 1914. Ecuador.

(1923). *Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc., presenta a la Nación*. Talleres Tipográficos Nacionales.

(1937-1938). *Informe a la Nación del Ministro de Instrucción Pública*. Talleres Gráficos del Ministerio de Educación.

Libros de texto:

Ministerio de Educación (2017a). *Educación para la ciudadanía. 1.º BGU*. Quito: maya.

<https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>

Ministerio de Educación (2017b). *Educación para la ciudadanía. 2.º BGU*. Quito:

maya. <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>

Ministerio de Educación (2020a). *Educación para la ciudadanía. 1.º BGU*. Quito: maya.

Ministerio de Educación (2020b). *Educación para la ciudadanía. 2.º BGU*. Quito: maya.

Estudios:

Abram, M. (1992). *El proyecto EIB 1985-1990. Lengua, cultura e identidad*. Abya-Yala.

Atienza Cerezo, E. (2006). “Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto”, en *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*: 135-150. Universidad de León.

- Brito Román, J.C. & Gámez Ceruelo, V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2): 123-136.
- Bustos, G. (2018). *El culto a la nación: escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. FCE.
- Campos, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad*, 14 (28): 107-124.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Cerón Rengifo, C.P. (2015). Amerindios y europeos en manuales escolares de historia de América, Colombia (1975-1990). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42 (1): 83-113.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Crestani, L. (2003). *Sem vez e sem voz. O negro nos textos escolares*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle au jour d'hui*. Libertalia.
- Dussel, I. (2010). El curriculum. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, 69-73.
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Era.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Figuroa, J.A. (2019). Etno-educación: esencialismo étnico o republicanismo popular. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(142), 223-246.
- Gómez, J. (1993). *Las Misiones Pedagógicas Alemanas y la educación en el Ecuador*. Abya-Yala.
- González Díez, J. (2018). El lugar de los "otros". Procesos de racialización y construcción de la nación en América Latina. *Anuac. Rivista della Società Italiana di Antropologia Culturale*. 7, 1: 207-215.
- González Díez, J. & Brito Román, J.C. (2020). ¿"Imperio inca" o Tahuantinsuyo? La singularidad histórica andina en los currículos y textos escolares ecuatorianos. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 28(1).
- González Suárez, F. (1988). Quinta instrucción pastoral sobre la evangelización de los indios. En *Federico González Suárez y la polémica sobre el Estado laico*. Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional. 389-410.
- González Suárez, F. (2011). *Historia general de la República del Ecuador, Tomo III*. Editorial J.G.
- González Terreros, M.I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO.

- Granda Merchán, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Abya Yala-CEN-UASB
- Gruzinski, S. (2016). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, D. (1965). *Vicente Rocafuerte y la educación pública en el Ecuador*. Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Ibarra, H. (1991). La identidad devaluada de los *Modern Indians*, en AA.VV. *Indios*. El Duende-Abya Yala.
- Marimán, P. & Flórez, J. (1996). *La sociedad mapuche en la enseñanza de la historia en Chile*. Temuco-Chile: Universidad de la Frontera.
- Ochoa, N. (1986). *El Arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Ortega Caicedo, A. (2017). *Fuga hacia dentro. La novela ecuatoriana en el siglo XX*. UASB.
- Ossenbach, G. (2018). *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Oviedo Oviedo, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1987-2007): voces*. UASB-Abya Yala.
- Pérez Vejo, T. (2017). Raza y construcción nacional. México, 1810-1910, en T. Pérez Vejo & P. Yankelevich (coords.), *Raza y política en Hispanoamérica*. El Colegio de México – Bonilla Artiaga Editores. 61-98.
- Pratt, M. (1992). *Ojos imperiales. Literatura de viaje y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder. El horizonte alternativo. En *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Abya-Yala. 107-113.
- Rivera Vélez, F. (1998). Los indigenismos en Ecuador: de paternalismos y otras representaciones. *América Latina Hoy. Revista de Ciencias Sociales*, 19, 57-63.
- Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, 17.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas, en E. Rockwell (ed), *La escuela cotidiana*: 198-222. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Caguana, A. (2017). *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. UASB.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236.
- Rodríguez Ledesma, X. (2012). Tiempos fronterizos, diversidad en la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma & V. Gómez Gerardo (eds.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, 69-89. Universidad Pedagógica Nacional.
- Roig, A. (2013). *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Sarmiento, D. F. (2009). *Facundo, civilización y barbarie*. Villa María: EDUVIM.

- Sevilla Pérez, A.M. (2013). *El Ecuador en sus mapas: estado y nación desde una perspectiva espacial*. FLACSO.
- Soler Castillo, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 642-678.
- Stuntzman, R. (1981). *El Mestizaje: An All-Inclusive Ideology of Exclusion*, en N. Whitten (ed)., *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. Urbana-Chicago-London: University of Illinois Press. 45-94.
- Tedesco, J.C. (2010). Educación y sociedad en América Latina. En, A. Marchesi, M. Poggi, eds., *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, 29-46. Pensamiento Iberoamericano.
- Uzcátegui, E. (1929). *Historia del Ecuador, texto para la enseñanza de historia patria. Segunda Parte*. Talleres Gráficos Nacionales.
- Van Aken, M. (1983) La lenta expiración del tributo indígena en el Ecuador. *Revista Cultura*, 16.
- Venturoli, S. & Lobato. Z. (2013). *Formas de ciudadanía en América Latina*. Iberoamericana/Vervuert.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En, C. Walsh, *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, 155-178. Abya Yala.

Contribución de los Autores

Autor	Contribución
Javier González Díez	Concepción y diseño del artículo; investigación; análisis e interpretación; redacción y revisión del artículo.
Juan Carlos Brito Román	Concepción y diseño del artículo; investigación; análisis e interpretación; redacción y revisión del artículo.
Virginia Gámez Ceruelo	Concepción y diseño del artículo; investigación; análisis e interpretación; redacción y revisión del artículo.

Citación/como citar este artículo: González Díez, J., Brito Román, J.C. & Gámez Ceruelo, V. (2022). Educación para la ciudadanía intercultural en Ecuador: historia, límites y retos para el futuro. *Nullius*, 3(1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5816191>